

# La Pandemia en Contextos Educativos. Un Enfoque Ético sobre los Tiempos Virtuales y el Porvenir

## *The Pandemic in an Educational Context. An Ethical Approach on the Virtual Times and the Coming Times*

---

MÓNICA LAURA FORNASARI\*

---

### ► RESUMEN

El inicio de 2020 marcó un año inédito por la presencia del Covid-19. En este contexto, el enfoque ético sobre los procesos psicoeducativos aborda problemáticas referidas a los tiempos virtuales, la alteridad y el porvenir en escenarios educativos. Desde la virtualidad educativa, interpretamos los acontecimientos de la vida social para que los y las estudiantes constituyan una subjetividad que les permita acceder a los bienes sociales y culturales con mejores recursos simbólicos y tecnológicos. Formar sujetos éticos en contextos de pandemia funda el reto para un nuevo horizonte en el diseño de políticas públicas de la subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

**Palabras clave:** *Pandemia | Enfoque ético | Contextos educativos | Tiempos virtuales | Porvenir.*

### ► ABSTRACT

The beginning of the 2020 marked an unprecedented year by the worldwide presence of the Covid-19. In these circumstances, the ethical approach to the psychoeducational processes addresses the issues regarding the virtual times, alterity and the coming times in the educational settings. From the educational virtuality we read into the occurrences of the social life for the students to build a subjectivity that allows access to the social and cultural assets with improved symbolical and technological resources. To educate ethical individuals in the situation of the pandemic launches the challenge for a new horizon in the design of public policies of subjectivity in our Latin American context.

\* Profesora-investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. Coordinadora operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de Estudiantes de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Correo electrónico: mlformasari@yahoo.com.ar

Recibido: 23 de junio de 2020 | Aceptado: 17 de octubre de 2020

ISSN 2007-1205 | pp. 3-15

**Keywords:** *Pandemic | Ethical approach | Educational context | Virtual times | Coming times.*

## INTRODUCCIÓN

El inicio de 2020 marcó un año inédito, signado por la presencia de un virus (desconocido, poderoso e imperceptible), lo cual provocó un estado de perplejidad y conmoción a nivel mundial. La intromisión del virus SARS-COV-2 en la vida humana planteó interrogantes, dudas y desconciertos, en un mundo signado por situaciones de crisis, enfermedades y aislamiento.

Con este ensayo, nos proponemos abrir líneas de pensamiento en el campo de la psicología educativa, a partir de reflexionar sobre una experiencia sorpresiva, singular y única, que afecta a la población mundial en su conjunto, y particularmente a las trayectorias académicas de niños, niñas y jóvenes en sus diferentes escenarios educativos. En este contexto, la psicología puede aportar algunas nociones para pensar los procesos psicoeducativos en tiempos de pandemia, particularmente desde un enfoque ético, para abordar las problemáticas referidas al tiempo, la alteridad y el porvenir en escenarios educativos.

En primer lugar, nos interrogamos sobre los estados emocionales que esta pandemia ha provocado: ¿cómo reaccionamos frente a este nuevo fenómeno?, ¿con qué recursos psicosociales contamos en nuestras posibilidades subjetivas? y ¿cómo afrontamos emocionalmente los desafíos que nos plantea el aislamiento?

Para pensar sobre nuestros sentimientos vivenciados como respuestas adaptativas a la nueva configuración social, hemos advertido una pluralidad de reacciones emocionales en cada uno de nosotros, que se fueron tramitando a lo largo del proceso de aislamiento desde diversas experiencias subjetivas. En principio, podemos enumerarlas de manera descriptiva y separada, pero sabemos que son dinámicas y en muchas ocasiones se van alternando o combinando, con diferentes niveles de frecuencia e intensidad:

1º. *Sorpresa y negación*: surge el Covid-19 como lo desconocido, lo extraño, lo enigmático, lo incognoscible, que irrumpe de manera disruptiva en la vida de la humanidad. Este momento está atravesado por la conmoción, pero a la vez, la negación y la desmentida “a mí no” (es un riesgo lejano y ajeno).

2º. *Incertidumbre, temor y desconcierto*: etapa de aislamiento, encierro, sobreinformación y sobreestimulación audiovisual. Esto provoca

curiosidad, querer saber, necesidad de informarnos. ¿Cuántos enfermos, cuántos muertos, en qué países? Los números y la estadística invaden los medios de comunicación y las pantallas en todos los hogares. Esto genera ansiedad, temor e inquietud, pero surge una compulsión a estar informados, que nos lleva a estar atentos a los últimos datos publicados.

3º. *Perplejidad y cansancio*: periodo de agobio, enojo e impotencia por el encierro y el trastocamiento de la rutina diaria. Emergen síntomas disruptivos, relacionados a trastornos del sueño y la alimentación, se alteran las dimensiones espaciales y temporales. Hay una especie de desmantelamiento psíquico en las categorías yoicas de separación y discriminación (tiempos y espacios). Se vuelve confuso discriminar entre distintos horarios, feriados, fines de semana y días laborables.

4º. *Empatía, solidaridad y ayuda*: etapa de vulnerabilidad existencial y fortalecimiento de vínculos sociales. Estos sentimientos en muchas situaciones prevalecen como un modo de sostenerse desde el lado de la pulsión de vida (Eros), y para contrarrestar los efectos de un fantasma mortífero, desde el rostro de Thánatos, desde una perspectiva psicoanalítica. A partir de esta posición, surgen campañas y ayudas solidarias entre vecinos, amigos, familiares, y especialmente hacia los sectores poblacionales que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad sociocultural.

Esta primera lectura nos permite delimitar y señalar algunos efectos, motivos y sentidos psicoeducativos que esta pandemia provoca en el campo de la educación en este año lectivo. El presente trabajo consiste en una articulación entre algunas nociones epistemológicas planteadas por las ciencias sociales y dos paradigmas vigentes en el campo educativo (Maldonado, 2004): “disciplina” (modernidad) y “convivencia” (mundialización).<sup>1</sup> Para alcanzar nuestros objetivos resulta necesario especificar y articular los aportes que desde la filosofía realizó Emmanuel Lévinas (2001, 1993, 1987), y desde el psicoanálisis, Silvia Bleichmar (2010). A su vez, sumamos las líneas de pensamiento socio-antropológico para interpretar y comprender este fenómeno mundial en contextos educativos complejos, escenarios de interacción y formación de una pluralidad de estudiantes, que transitan este momento con diferentes recursos psicosociales, tecnológicos, capitales culturales y experiencias de vida. Esta situación pone en evidencia enormes brechas socio-

1 Para Frémont (2000), la mundialización (económica, ecológica y cultural) es la más perturbadora de las revoluciones, porque los acontecimientos mundiales se presentan sin fronteras, sin límites, y trastocan el orden localizado y los modos de vida de las sociedades.

culturales y, consecuentemente, visibiliza las injusticias hacia los sectores de la población mundial expuestos a condiciones de vulneración de sus derechos primordiales.

## EL TIEMPO EDUCATIVO: EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ESPACIOS VIRTUALES

En los nuevos escenarios sociales, los espacios virtuales se convierten privilegiadamente en el centro de la comunicación. Pero, al igual que los estados emocionales, podemos detectar distintas etapas, sentidos y movimientos en el uso de las tecnologías, lo cual marca diferentes posiciones subjetivas en el vínculo con estas herramientas. Estos momentos, variados, alternados o superpuestos, entran en tensión con las rutinas de la vida cotidiana de los sujetos.

1°. Mensajes por WhatsApp: contenidos de *información, diversión y esparcimiento*. Primeros momentos exaltados e intensos de interacción para la diversión, placer, alegría y socialización informal entre diferentes grupos (amigos, familia, trabajo, vecinos).

2°. Etapa de *sobresaturación y rechazo*. Esta fase se caracteriza por la sobreabundancia de estímulos repetidos y recibidos desde los diferentes grupos de pertenencia virtual (videos, memes, conferencias, conciertos, música, humor, información, entre otros). Esta situación genera un estado de cansancio y agotamiento con las redes virtuales.

3°. Necesidad de recuperar la mirada y la presencia del otro: *encuentros virtuales* (plataformas). En medio de la pandemia, se inaugura la “presencialidad virtual”, a partir de la cual se desarrollan las reuniones escolares, académicas, laborales, sociales y familiares. Este suceso inaugura un acontecimiento que se vuelve disruptivo en la monotonía del aislamiento. El otro, ahora, puede emerger con un rostro y su voz en la pantalla.

4°. *Nuevos aprendizajes*: Comienzan prácticas inéditas y novedosas. Comienzan las clases a distancia, y el encuentro entre profesores y estudiantes en los escenarios educativos adquiere una nueva configuración psicopedagógica. Todos y todas tenemos que aprender frente a los desafíos que plantea la virtualidad. Ahora podemos estar lejos, a miles de kilómetros, cada uno en su casa, pero el dispositivo tecnológico nos permite mirarnos, reconocernos, escucharnos y descubrirnos en una experiencia educativa diferente, focalizada y singular. Por momentos plaga-

da de tensiones y contradicciones, o bien, por el contrario, encuentros plenos de sentidos y transformaciones intersubjetivas.

Para pensar sobre estos nuevos fenómenos que irrumpieron a partir de la pandemia, Larrosa (2009) sostiene que la experiencia es “*eso que me pasa*”. De este modo, la experiencia, en primer término, implica un acontecimiento: *eso*, algo pasa, de otra cosa distinta que yo. Esto es lo que marca el *principio de alteridad*, en la medida en que inscribe una vivencia de exterioridad y de alienación. Consiste en algo otro, absolutamente otro, que se registra como algo ajeno y exterior a mí. La vivencia de lo extranjero y lo extraño irrumpe desde afuera como *ese* algo que no me pertenece. Pero la experiencia, a su vez, en su segundo término, es algo que *me* pasa, que ocurre en mí, me acontece. Esto define el *principio de subjetividad*, que tiene una implicancia reflexiva y transformadora. Aquí, la experiencia educativa de virtualidad se constituye en un movimiento dialéctico de exteriorización, de salida de mí mismo y de internalización, en tanto el acontecimiento me afecta, me altera, me transforma y me constituye subjetivamente.

De este modo, cada experiencia educativa desde la virtualidad tiene la potencialidad de formar y transformar al sujeto en un sentido singular e irrepetible. Para Larrosa (2009), lo fundamental es dejarse atravesar por la experiencia para advenir a ser otro de lo que soy. Por lo tanto, la actual experiencia en educación virtual es el acontecimiento de la pluralidad, en cuanto implica apertura a lo incierto o desconocido, que no es posible anticipar ni prever, a diferencia del experimento que se sustenta en una planificación técnica, con base en un método definido y secuenciado desde un modelo prescriptivo de formación que intenta ordenar las causas y los efectos.

Cuando recuperamos la noción de “acontecimiento” en los escenarios educativos, retomamos los aportes de Badiou (1999). El autor lo trabaja como un fenómeno disruptivo de los procesos sociales instituidos. Cuando el acontecimiento irrumpe, provoca una ruptura del tejido de la realidad convencional, y genera un dislocamiento del imaginario cotidiano y naturalizado de la vida cotidiana. Con el acontecimiento, el mundo de la vida se trastoca en sus prácticas discursivas y en los modos en que lo habitamos. Marca la inauguración de procesos de transformación subjetivos, en la medida en que abre nuevos horizontes socioculturales. El encuentro con el otro se trastoca, a partir de nuevos sentidos históricos, políticos, educativos, artísticos y vinculares.

En estos contextos de pandemia surge la novedad, y lo inesperado, como acontecimiento disruptivo, modifica el curso de los procesos educativos habituales. El encuentro virtual inaugura nuevas experiencias psicoeducativas que provocan una mutación de las formas de enseñanza tradicionales y se

instala una nueva lógica en el acontecer educativo. Desde nuestra perspectiva, la función de profesores y profesoras consiste en transmitir una posición de inquietud, de escucha, de apertura en relación con el conocimiento. Lo imprevisible marca la experiencia, ante el mismo suceso hay pluralidad de vivencias. El acontecimiento es lo singular y lo subjetivo, nunca lo general. Por el contrario, la ciencia positivista trabaja con el principio de generalidad con pretensiones de universalidad. Esto pone en evidencia dos modelos educativos, como paradigmas contrapuestos y antagónicos. Podemos resumirlos bajo una mirada disciplinaria, bancaria y colonial, o bien, desde un enfoque ético, emancipador y democrático (pensamiento complejo, enfoque psicoeducativo y pedagogía crítica).

En este contexto de pandemia, el exceso de información, de opinión, la velocidad de estímulos fugaces e inmediatos, la ausencia de silencio y de memoria, convierten la vivencia en una situación fragmentada, instantánea y desarticulada de una trama significativa; lo cual se opone a la experiencia de un acontecimiento que se inscribe y deja nuevas representaciones simbólicas en el sujeto. La experiencia es una transformación de sí, en la medida en que habilita la oportunidad de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo:

en las *prácticas* (en sus escalas política, institucional e interpersonal) predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. Es en las prácticas (discursivas y no discursivas) donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego. En la *experiencia*, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker, 2004, p. 10).

En tiempos de pandemia, cada acontecimiento educativo se constituye desde la trama vincular en tanto afectación de sí y del otro. La experiencia estudiantil se articula con una práctica social en términos culturales y se constituye para inscribirse en un espacio público virtual, que marca una huella dentro y fuera del sujeto. El valor y el sentido del tiempo para las jóvenes generaciones se asocian fuertemente a una educación que logra transformarlos subjetivamente y les brinda recursos simbólicos para enriquecerlos en el plano de la ciudadanía, la convivencia y los valores humanos.

Una auténtica educación en valores comienza por valorar al otro. Confiar en nuestros jóvenes, escucharlos abiertamente, estar dispuestos a aprender también de ello es el primer paso de una educación en valores con posibilidades de éxito. Sólo en ese contexto

respetuoso y de apertura puede adoptarse luego una postura no neutral sino crítica frente a la cultura juvenil en aquello que amenaza los valores de la democracia. La discriminación, el abuso de poder, la falta de respeto por la ley, la violencia, la falta de valoración del esfuerzo y del trabajo (Sileoni, 2010, p. 2).

De este modo, la vivencia del tiempo educativo en contextos de pandemia se configura en una experiencia ética, cuando los y las estudiantes se sienten incluidos e incluidas, desde su deseo de ser reconocidos como sujetos epistémicos, en nuevos proyectos y a partir de sus expectativas. Cuando profesores y profesoras incorporan y expanden otras actividades que fortalecen ese espacio virtual desde el encuentro, el cuidado, la apropiación de sentidos educativos, se habilita a los y las estudiantes para que logren construir y sostener sus trayectos escolares y académicos de manera creativa, autónoma y singular. Para alcanzarlo, se requiere que los alumnos y las alumnas, como sujetos ciudadanos, accedan a los dispositivos tecnológicos adecuados, logren la conectividad y formen parte de las redes sociales virtuales en equidad de condiciones.

## PROYECTOS DE VIDA: ¿LA ILUSIÓN DEL PORVENIR?

En nuestra posición, la dimensión del tiempo hacia el porvenir es considerada una categoría analítica que devela la relación que los y las estudiantes expresan con sus expectativas, deseos y proyectos identitarios, a partir de los cuales sostienen las ilusiones y las trayectorias académicas de su vida futura. En cuanto a la visión del porvenir, cuando logran soñar y diseñar un futuro personal a lo largo del tiempo, se fundan las bases para sostener y fortalecer las trayectorias educativas. Esto pone en evidencia un proceso de subjetivación que da cuenta de una dinámica psíquica a partir del funcionamiento del proceso secundario —represión fundante, narcisismo secundario y constitución de los Ideales del Yo— como una matriz representacional simbólica de la dimensión temporal para desear y construir un proyecto de vida.

Para Schlemenson (2004), incorporar la noción de porvenir, de un tiempo otro, requiere tolerar la ruptura de la unidad imaginaria consolidada en el pasado y el presente del sujeto. Aquí surge la imaginación como actividad representativa del Ideal del Yo que cumple una función reparadora de la angustia que provoca el enigma temporal, al colocar en el futuro la esperanza de satisfacción y resolución del sufrimiento subjetivo. La posibilidad que tienen los y las estudiantes de proyectarse un futuro placentero abre a su la posibili-

dad de transformar lo instituido y certero, para imaginarse otras formas instituyentes en una realidad psíquica, que despliega la potencialidad simbólica frente a la incompletud existencial. En cambio, para otros y otras estudiantes, la imposibilidad de proyectarse en el futuro expresa la dificultad psíquica en la constitución del Ideal del Yo como instancia simbólica de representarse un porvenir mejor. En estos sujetos que no logran proyectarse ni pensarse hacia el futuro, no se puede evidenciar la estructuración psíquica de la dimensión temporal sostenida desde un proyecto identitario. Tampoco se puede revelar la alteridad, como categoría psíquica, que nos permite inscribir al otro, lo otro y al tiempo como externos, misteriosos e incognoscibles, para interpellarnos y trastocarnos en la posición imaginaria de la propia mismidad. La posibilidad de anhelar y desear algo diferente desde la ilusión y expectativa de cambio en el horizonte vital, aquí está denegado. Por lo tanto, la experiencia ética tiene valor de acontecimiento subjetivo, cuando logra contextualizarse en un tiempo y un espacio educativos particulares, donde la podemos definir como sensible, corporal y provisoria: "Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos [...] Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia" (Larrosa, 2009, pp. 41-42).

La experiencia para constituirse en acontecimiento requiere de la capacidad de atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y vulnerabilidad subjetiva, más allá de la acción, la práctica o la técnica que la acompañan. Para Melich (2009), la antropología narrativa incorpora la pregunta por el sentido de la propia vida, y cuando uno se cuestiona por el sentido existencial, abre el interrogante sobre la propia orientación y su situación en el mundo de la vida. La vida humana presenta la paradoja entre la existencia que vivo y la que imagino desde el deseo. Esta situación genera tensión o ruptura entre realidad y posibilidad. Cuando aparece la pregunta por el sentido en relación con el propio porvenir, se expresa una crisis que pone en cuestión la tradición y lo heredado:

los seres humanos nunca somos *completamente* el resultado ni de nuestra biología ni de nuestra historia. Al contrario, todo inicio, todo nacimiento, es un comenzar de nuevo, aunque hay que tener muy presente que jamás es un comenzar totalmente de nuevo. Este *inicio* es el producto de las *relaciones* que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición [...] Heredamos en el presente los contextos de sentido del pasado *an-*

*tes* de cualquier decisión o proyecto. Nunca está nuestro momento presente libre del pasado. En otras palabras, vivimos de presencias, pero también de ausencias. Por eso somos *seres-en-falta* (Melich, 2009, p. 80).<sup>2</sup>

Esta condición constitutiva de ser seres incompletos nos pone en la tensión de la secuencia temporal en la medida en que ni hemos comenzado del todo, ni estamos del todo terminados. A este estado de incompletud ontológica, Melich (2009) lo describe del siguiente modo: “porque estamos habitados por presencias y ausencias, siempre estamos *in fieri*, ‘alguien por hacer’, alguien que ‘se está haciendo’ en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones” (p. 80). Desde esta perspectiva, consideramos que las situaciones que vivimos actualmente cambian, nunca son iguales, por lo mismo la identidad se transforma y se va constituyendo desde los procesos de identificación en las redes de experiencias que se presentan en cada contexto.

En estos tiempos de aislamiento, las situaciones-límite representan aquellos sucesos que nos enfrentan con nuestra fragilidad, vulnerabilidad y contingencia existencial. De este modo, en este contexto de pandemia, la muerte, el sufrimiento, la violencia o el azar abren la posibilidad del deseo en la medida en que podemos soñar y desear otro modo de existencia y otro acontecer. La esperanza es lo que nos permite vivir la vida mientras anhelamos otra. De este modo, el deseo de transformación, de ser otros, es lo que sostiene la ilusión que nos mueve hacia el porvenir: “El mundo humano, la cultura, puede ser buena o mala, pero siempre puede ser mejor de lo que es. Éste sería, por otro lado, el inicio de la vida ética: el anhelo de un mundo mejor o, para decirlo negativamente, el anhelo de que el mal que atraviesa el mundo no es lo último” (Melich, 2009, pp. 91-92).

Desde la antropología narrativa, la pregunta central que se hace a la educación es considerar de qué manera ésta puede convertirnos en otros y de qué modo tenemos que orientar nuestras vidas y qué sentido darles (Melich, 2009). Aquí incorporamos la dimensión temporal de porvenir y de deseo por una vida mejor. Desde el psicoanálisis sabemos que la elaboración de proyectos y de nuevos horizontes en cuanto a la constitución psíquica de ideales e ilusión posibilita armar un entramado de sentidos representacionales, que disminuye el malestar del desconcierto y el sinsentido existencial a partir de la producción simbólica:

2 Cursivas en el original.

entendemos por “producción simbólica” a la actividad psíquica encargada de la construcción de representaciones, mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe, de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que a su vez se modifica, a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida (Álvarez, 2006, p. 99).

La alteridad —el tiempo, el otro, lo otro— deviene en una experiencia subjetivante que transforma para siempre una existencia anterior. En la educación desde una modalidad virtual, la función de los profesores y las profesoras consiste en intentar disminuir la vivencia de desamparo que muchos estudiantes pueden sufrir en un campo sociocultural en contextos de vulneración de sus derechos. Así se establece un vínculo asimétrico y facilitador desde la responsabilidad ética que asumimos frente a la existencia del otro en contextos de pandemia. “Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni autoritarismo (Zelmanovich, 2003, párr. 6).

La perspectiva de priorizar y anteponer la vulnerabilidad de los y las estudiantes requiere reconocer que están transitando el proceso de reconfiguración subjetiva en procesos de formación educativa y académica. Es el discurso adulto el que acerca la lengua y la cultura a las nuevas generaciones, ofreciendo espacios de contención que habilitan su apropiación para imaginarse un proyecto de vida propio y singular. Asumir esta responsabilidad en nuestra función docente, nos interpela en los modos (comunicacionales, vinculares y didácticos) que utilizamos para reconocer a esos y esas estudiantes como sujetos epistémicos, con un sentido de emancipación, con autonomía intelectual y protagonistas de sus trayectorias académicas.

## REFLEXIONES FINALES

En la introducción del trabajo planteamos que el contexto de pandemia provoca diferentes estados emocionales en relación con el uso de la tecnología y la experiencia del aislamiento social. Como reflexiones finales, consideramos que uno de los grandes aprendizajes que transitamos en este momento consiste en fortalecer las *tramas vinculares* en los nuevos formatos de convivencias virtuales. En un estado de aislamiento social, tenemos que descubrir nuevos

recursos y estrategias para afrontar esta experiencia inédita a nivel mundial. Para lograrlo, necesitamos tramitar un proceso de construcción subjetivante entramado en una experiencia de acontecimiento. En un primer movimiento subjetivo, surge la imperiosa necesidad de *ser reconocidos*, mirados y cuidados. En un segundo movimiento, tenemos que desarrollar y sostener *redes de acompañamiento*, apoyo, escucha y contención. En un tercer movimiento vislumbramos la consolidación de los *afectos y redes laborales*. El cuarto movimiento subjetivante se relaciona con las *experiencias de vitalidad*, encuentros con el disfrute y placer (cocina, arte, música, cultura, belleza de la vida). Finalmente, un quinto movimiento subjetivo consiste en comprender que estar *solo* no es sinónimo de *soledad*, ya que las redes vinculares se sostienen en dispositivos virtuales, que pueden funcionar como espacios simbólicos para el encuentro y el descubrimiento del Rostro del Otro (Lévinas, 2001).

Desde el paradigma de la complejidad, queremos recuperar los aportes que Greco (2007) nos propone, para pensar la ley como oportunidad de habitar los espacios y tiempos educativos desde la relación entre sujetos, que permitan actuar, pensar y crear en forma colectiva. La necesidad de habitar un nuevo formato de convivencia virtual en los diferentes contextos educativos también requiere pensar intervenciones diferentes al del disciplinamiento. El desafío en una escala de pandemia mundial consiste en construir un dispositivo *ley-palabra* (Greco, 2007), basado en la confianza y el reconocimiento, como tiempo y espacio simbólicos de encuentro, conversación, pensamientos colectivos, y no de disputas y rivalidades. Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia (Maldonado, 2004) se constituye en habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un escenario específico, como es el educativo. Sabemos que cuando la ley social opera como posibilidad y límite, se internaliza como autonomía, se construyen legalidades internas que habilitan al sujeto psíquico para la palabra y la subjetivación (Bleichmar, 2010).

El posicionamiento ético modifica acciones, prácticas y técnicas cuando genera un acontecimiento de transformación de sí desde el encuentro con otros (praxis educativa). Cuando se construyen lazos sociales en el tiempo y espacio educativos, se alivia la angustia por la propia incompletud esencial/existencial. A partir del reconocimiento de la alteridad, los sujetos incorporan otros puntos de vista desde la pluralidad de vivencias y perspectivas. Los espacios colectivos de participación, cuando enseñan a elaborar y resolver conflictos, promueven el desarrollo de procesos simbólicos y se configuran en dispositivos de intervención educativa que favorecen la construcción democrática de la experiencia estudiantil. Cuando se recupera el valor de la propia palabra en el ámbito educativo, se abren espacios de participación desde prácticas democráticas y colaborativas en un tiempo compartido.

Desde nuestra perspectiva, la experiencia ética anclada en la temporalidad del encuentro marca la construcción del vínculo con la alteridad, a partir del sentido del tiempo, el otro y lo otro como dimensiones que contribuyen a los procesos de subjetivación en los escenarios educativos. Las nuevas y novedosas propuestas educativas que desarrollan dispositivos virtuales de aprendizajes, participación y descubrimiento de la novedad cultural, social y política, les permiten a los y las estudiantes resignificar su proyecto de vida en la ilusión de un porvenir mejor, para no quedar atrapados en el desamparo social y el desmantelamiento subjetivo.

Como docentes, los interrogantes que nos atraviesan en estos contextos signados por la pandemia y el aislamiento son recurrentes en la relación constitutiva con nuestros y nuestras estudiantes ¿Nos conectamos? ¿Estamos conectados? ¿Tenemos conexión (tecnológica, pedagógica, emocional y vincular)? En la pantalla, ¿nos vemos o nos miramos? ¿Nos escuchamos? ¿Nos dejamos interpelar por la presencia de ese otro que se constituye en una alteridad? La posibilidad de dar sentidos educativos se construye a partir de la presencia de un otro significado y legitimado socialmente que ayude a armar una trama significativa sobre los sucesos de la realidad (pandemia) para poder elaborarlos, sin sentirse arrasado por ellos.

Uno de los desafíos que nos plantea la función educadora desde la virtualidad consiste en significar e interpretar los acontecimientos de la vida social para que los y las estudiantes constituyan una subjetividad que les permita el acceso a los bienes sociales y culturales con mejores recursos simbólicos (cognitivos, emocionales y sociales) y tecnológicos. Desde esta perspectiva, responder y hacerse responsable por ese otro y esa otra, en nuestro caso, el cuidado de niños, niñas y jóvenes en formación, constituye sujetos éticos en el ámbito de la educación y funda el reto para un nuevo horizonte en el diseño de políticas públicas de la subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2006). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. En *Cuestiones de infancia*. Buenos Aires: UCES.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bleichmar, S. (2010). *La construcción del sujeto ético*. Parte I y II (1ª. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.

- Frémont, A. (2000). El planeta solidario. En E. Morin. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (pp. 104-107). La Paz: Plural Editores.
- Greco, M. B. (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos clave para pensar la práctica docente. En G. Averbuj *et al.* (comps.). *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.
- Lévinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Córdoba: Lugar Editorial.
- Melich, J. C. (2009). Antropología de la situación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sileoni, A. (2010). La educación en valores democráticos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (comps.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Recuperado de: [www.scribd.com/doc/.../perlazelmanovich-enseñar-hoy](http://www.scribd.com/doc/.../perlazelmanovich-enseñar-hoy)